

# A aula de Filosofia como experiência filosófica: reflexões partindo das contribuições de Nietzsche, Deleuze, Guattari e das *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná*

Fábio Antonio Gabriel<sup>1</sup>  
Ana Lúcia Pereira Baccon<sup>2</sup>  
Antonio Carlos de Souza<sup>3</sup>

## Resumo

O presente artigo resulta das investigações colhidas em pesquisa fundamentada em experiências filosóficas para o curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Norteia-se a presente pesquisa pelo pressuposto de que, em uma aula como experiência filosófica, trabalha-se em sentido oposto ao ensino de Filosofia estritamente enciclopédico. Por ensino enciclopédico entende-se um ensino de Filosofia que valoriza tão somente a memorização de conteúdos e de sistemas filosóficos, destituídos da necessária preocupação com uma assimilação para a vida cotidiana, vital por parte do estudante em relação aos conteúdos estudados, para que tais conhecimentos se identifiquem com a realidade em que esses mesmos alunos vivem. As reflexões aqui apresentadas foram construídas com base em contribuições de Nietzsche, assim como em entendimentos de Deleuze e de Guattari, sem perder de vista as principais orientações das *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná*. Os sujeitos da pesquisa são estudantes

---

1 Professor de Filosofia da Rede Estadual do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista do PIBID/Filosofia UENP.

2 Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora do Departamento de Matemática e Estatística e do Programa de Pós-graduação em Educação da UEPG.

3 Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho, UENP.

da disciplina de Filosofia que frequentam colégios do norte do Paraná. Os dados foram analisados segundo conteúdo de Bardin (2011). Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes do ensino médio entendem a relevância de uma aula de Filosofia que propicie não apenas a memorização de conteúdos filosóficos, mas também uma experiência da criação conceitual que ensina a pensar, de que nos falam Deleuze e Guattari.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; experiências filosóficas; *Diretrizes Curriculares de Filosofia*.

## **Philosophy class as experience philosophical: reflections starting from the contributions of Nietzsche, Deleuze, Guattari and *Curriculum Guidelines of Philosophy of Parana State***

### **Abstract**

This article is the result of investigation collected in research based on philosophical experiences in the course of Master of Education, Program of Post Graduate of the State University of Ponta Grossa. This research is guided on the assumption that a class as a philosophical experience working in the opposite direction to strictly encyclopaedic philosophy of education. By teaching encyclopaedic means a teaching philosophy that sterile values the memorization of philosophical content and philosophical systems, devoid of the necessary concern with vital assimilation by the student in relation to the studied contents, for such knowledge to identify with reality on which those students live. The reflections presented here were built from Nietzsche's contributions, as well as in Deleuze and Guattari, without losing sight of the main guidelines of the Curricular Guidelines of Philosophy of the State of Paraná. The research's subjects are students of the Philosophy discipline in schools in the northern Paraná. The data were analyzed according to Bardin's content (2011). The survey results indicate that the high school students understand the importance

of a Philosophy class that provides not just the memorization of Philosophical contents, but an experience of conceptual creation that tells us Deleuze and Guattari.

**Keywords:** Philosophy teaching; philosophical experiences; *Curriculum Guidelines of Philosophy*.

## 1 Introdução

O retorno da Filosofia ao currículo do ensino médio levantou problemas e questionamentos acerca da forma de se conduzir o ensino da Filosofia: será a Filosofia um conteúdo que pode ser ensinado? No ensino da Filosofia, inicialmente, impõe-se considerar a própria definição do que seja Filosofia. Dentre as várias perspectivas a serem consideradas em tal investigação, elegemos a compreensão de Deleuze e de Guattari, para uma criação conceitual. Se, nas Ciências, o conceito se apresenta como um tipo de definição que não pode ser questionado, no âmbito da Filosofia, entende-se que é uma “experiência fundamental do pensamento que permite ‘equacionar’ um determinado problema”. E o problema em Filosofia não busca uma resposta definitiva, uma resposta final, e sim se preocupa em aprofundar a investigação de determinada temática.

Os objetivos deste artigo perseguem a meta de explicitar as contribuições de Nietzsche, de Deleuze e de Guattari, sem perder de vista as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná, no sentido de possibilitar uma aula de Filosofia como experiência que supere o mero e estéril enciclopedismo. Por enciclopedismo, entendemos a compreensão de uma aula de Filosofia restrita à memorização dos sistemas filosóficos, sem diálogo com a vida, com o pensamento dos interlocutores da Filosofia, seja em relação aos alunos, seja em relação aos professores.

Os sujeitos da pesquisa empírica incluem 340 (trezentos e quarenta) estudantes do ensino médio, os quais se dispuseram a responder a um questionário concernente à percepção do conteúdo das aulas de Filosofia, bem como aos procedimentos didáticos dos seus respectivos professores.

Os resultados da pesquisa, de modo predominante, confirmam nossa hipótese inicial de que é desafiador, mas possível, oferecer uma aula de Filosofia que possibilite uma experiência filosófica.

## 2 A contribuição de Nietzsche: avaliar o valor dos valores

Friedrich Nietzsche se destaca como um dos filósofos que contribuíram para nossas investigações no questionamento que trata sobre os valores absolutos da verdade, além de outros valores. Em “Sobre verdade e mentira no sentido extramoral” (1978), Nietzsche problematiza a questão da verdade e inicia o texto afirmando que, em algum rincão do universo cintilante, houve uma vez um astro no qual animais inteligentes inventaram o conhecimento: “Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da história universal, mas também foi somente um minuto” (NIETZSCHE, 1978, p. 45). Desse modo, o referido filósofo problematiza o quão ilusória é a visão antropocêntrica de o ser humano considerar-se superior em razão de sua capacidade intelectual.

O intelecto, como meio para conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce; pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos, se conservam, aqueles aos quais está vedado travar uma luta pela existência com chifres e presas aguçadas. No homem essa arte do disfarce chega a seu ápice; aqui o engano, o lisonjear, mentir e ludibriar, o falar-por-trás-das-costas, o representar, o viver em glória de empréstimo, o mascarar-se, a convenção dissimulante, o jogo teatral diante de outros e diante de si mesmo, em suma, o constante bater de asas em torno dessa única chama que é a vaidade é tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais inconcebível do que como pode aparecer entre os homens um honesto e puro impulso à verdade (NIETZSCHE, 1978, p. 47).

Nietzsche (1978) explica que, com a formação dos agrupamentos sociais, com a reunião das pessoas em sociedade, determinadas verdades adquiriram valor de verdade inquestionável; ignorando o fato de que verdades são metáforas, esqueceram que deveriam ser consideradas figuras analógicas. Trata-se de um apego à verdade privilegiando questões de segurança, maneira de defesa que induz o ser humano a

utilizar o intelecto. A própria escrita de Nietzsche é exemplo de como ele entende a questão da verdade: fluida e tecida de aforismos, para demonstrar seu entendimento da filosofia não estável em verdades dogmáticas.

Em outro texto, “Humano, demasiado humano” (2008), Nietzsche detém-se mais ativamente no conceito de valor; intui que os valores são humanos, demasiadamente humanos, e condena toda espécie de transcendência que passou a colorir o mundo axiológico. Trata-se de uma “guerra” contra os ideais metafísicos que dominam a existência humana: “Humano, demasiado humano, é, portanto, esse claro-escuro, e a obra, uma transição com a qual Nietzsche opera uma reavaliação de suas antigas concepções que deixa entrever outras reavaliações” (ALMEIDA, 2005, p. 118).

Nietzsche, no Prefácio de *Para a genealogia da moral* (2009), de modo enfático, convidará seus leitores a realizarem uma investigação jamais vista sobre os valores: trata-se de investigar o valor dos valores para “experimentar inverter e derrubar tudo o que tem sido levado a acreditar até agora a respeito do bem e do mal” (ANSELL-PEARSON, 1997, p. 138). Ao longo desse prólogo, Nietzsche destaca sua preocupação com a moral, em que, então, ao avaliar o “valor dos valores”, assume uma perspectiva mais aprofundada. Não se trata mais de investigar apenas a moral, mas de inventariar o “valor dos valores”. Após seus experimentos anteriores, Nietzsche diagnostica que o valor dos valores tinha sido considerado algo inquestionável até o momento; dessa forma, nunca se questionou por que razão se atribuiu o conceito de bom ao considerado mais elevado. Nesse mesmo sentido, como nunca foi questionado o valor de bom e de mau, qual a garantia de se ter atribuído o valor bom àquilo que promove o cultivo da “planta homem”? Denat (2009) afirma que os valores não são fixos para Nietzsche, e sim que são um contínuo vir a ser:

É necessário questionar os valores morais como alguma coisa que, dotada de vida, está incessantemente submetida ao vir a ser e à mudança (como alguma coisa que ‘cresce’ e se ‘desenvolve’) [...] Ao caracterizar, em seus últimos textos, a Filosofia como “genealogia”, Nietzsche utiliza, portanto, um termo preexistente com um novo sentido e, servindo-se de um termo sintético, chega a

significar o conjunto das exigências evocadas até agora: a Filosofia deve fazer uso da *história* ou do sentido histórico, como também da preocupação pelo ser vivo que é o das ciências naturais e, mais precisamente, da sutileza descritiva da “história natural” (DENAT, 2009, p. 162).

No Prólogo de *Para a genealogia da moral*, Nietzsche anuncia uma nova exigência, uma avaliação do valor dos valores, avaliação jamais vista na história da Filosofia, porque nunca se ousou questionar o valor dos valores e buscar uma resposta para a genealogia dos valores de bem e de mal, de bom e de mau.

Enunciemo-la, esta *nova exigência*: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o *próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão*— para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram, um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o *valor* desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o homem (não esquecendo o futuro do homem). E se o contrário fosse a verdade? E se no “bom” houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedução, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente vivesse como que às *expensas do futuro*? Talvez de maneira mais cômoda, menos perigosa, mas também num estilo menor, mais baixo?... De modo que precisamente a moral seria culpada de que jamais se alcançasse o *supremo brilho e potência* do tipo homem? De modo que precisamente a moral seria o perigo entre os perigos? (NIETZSCHE, 2009, p. 12).

Paschoal (2000, p. 3) se preocupa em explicitar o significado de valor de valores segundo a genealogia, perquirindo a origem e a herança deixadas pelos antepassados. Segundo Paschoal, diferentemente do procedimento dos filósofos da tradição, “o genealogista toma como tarefa revirar as profundezas, numa análise das forças em jogo no momento da emergência dos valores e de sua manutenção enquanto valores” (PASCHOAL, 2000, p. 4). É necessário acrescentar ainda que, para Nietzsche, o filósofo é convidado a ser um criador de valores. Assim,

os valores são criados, segundo o filósofo alemão, partindo de um jogo de forças e de relações de forças que acabam por engendrar os valores.

Os valores, para Nietzsche, não foram fixados numa origem (*Ursprung*) e, portanto, seriam, se fossem inquestionáveis, como o são para os moralistas ingleses criticados por Nietzsche. Para o filósofo alemão, os valores não evidenciam uma origem metafísica, e sim são humanos, demasiadamente humanos. Nesse sentido, o entendimento de valor dos valores, para Nietzsche, evidencia a necessidade de uma avaliação não apenas das ações consideradas boas ou más, mas também de um questionamento do próprio estatuto e da constituição do conceito de bom, além de se buscar identificar e entender as relações de força que deram origem a tal entendimento conceitual. A genealogia é o método escolhido por Nietzsche para uma investigação do valor dos valores, para a verificação das condições do surgimento de um determinado valor e para buscar entender quais as forças e relações de forças que engendraram o surgimento de determinada hierarquia de valores.

Desse modo, acreditamos que Nietzsche possa atuar como referencial teórico de relevância para pensarmos o ensino de Filosofia como uma experiência filosófica para o estudante do ensino médio. A experiência filosófica no ensino médio deve possibilitar ao estudante condições que lhe permitam rever conceitos e valores, a fim de que esse mesmo aluno possa perceber o quanto se mostra como uma construção humana, demasiadamente humana, e, por isso mesmo, os valores podem ser construídos e desconstruídos, em processo de constante fluidez, uma vez que a verdade é metafórica e fluida.

Passemos agora para a contribuição teórica de Gilles Deleuze e Felix Guattari, bem como para a percepção da Filosofia como criação de conceitos.

### **3 A contribuição de Deleuze e Guattari: criar conceitos**

Deleuze e Guattari apresentam a Filosofia como a “arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Os conceitos são traçados em um plano de imanência, e, nesse referido plano, são construídos os personagens

conceituais.

O filósofo é amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos. O amigo seria amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, da unidade do criador que remete à potência do amigo, na unidade do criador e do seu duplo? Criar conceitos sempre novos é objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

Os referidos filósofos, ao definirem o filósofo como amigo do conceito, parecem destacar a perspectiva de uma Filosofia criativa. A Filosofia não é passiva diante do mundo, mas potencialmente criativa: “Para eles, a criação de conceitos é, necessariamente, uma intervenção no mundo, ele é a própria criação de um mundo” (GALLO, 2008, p. 35). Nesse sentido, pensar na criação de conceitos é pensar em criar e em recriar o mundo que está à nossa volta. Deleuze e Guattari (2010) não entendem a Filosofia como contemplação, muitas vezes interpretada como tal. Não é também reflexão e nem comunicação. As pessoas não precisam da Filosofia nem para refletir, nem para comunicar.

Mateus (2012) apresenta os elementos constituintes da ideia de conceito segundo Deleuze:

Em suma: um conceito em Deleuze apresenta as seguintes características básicas dos conceitos. É necessariamente assinado, cuja assinatura remete ao estilo filosófico de cada um. É uma multiplicidade, ou seja, é um todo fragmentado. É criado a partir de problemas, nunca é criado do nada. Tem uma história, o que quer dizer que se alimenta de várias fontes e de outros conceitos. Retoma outros conceitos e põe outros conceitos. Suscita uma encruzilhada de problemas. Tem um começo heterogêneo e não dispõe de respostas absolutas a todas as perguntas, mas compõe respostas possíveis com problemas. É um incorpóreo em que o que expressa é o acontecimento e não a sua essência. É devir, interessa-se pelas circunstâncias das coisas. É absoluto ou infinito e relativo ou fragmentado, em simultâneo, porque compreendia



uma possibilidade de resposta ao problema, mas relativo pela necessidade que tem de se refazer na sua natureza. Não é discursivo porque não encadeia preposições. Esta característica funciona como a sua pedagogia e a sua ontologia. É tendo em conta estas funções, que podemos dizer que o conceito em Deleuze é um acontecimento exclusivo da Filosofia que é um dispositivo que é criado e que opera nas condições de pensamento para fazer pensar, no pensar (MATEUS, 2012, p. 20).

Como poderíamos definir o conceito na visão desses filósofos franceses? “Podemos definir o conceito, na visão dos filósofos franceses, como uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permitem um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2008, p. 38); ou ainda: “Deleuze e Guattari exprimem a ação do conceito como um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo” (GALLO, 2008, p. 39).

Relacionando com nossa pesquisa, podemos entender a aula de Filosofia como experiência filosófica, como oficina de conceitos. É o momento não apenas de ter contato expositivo com os filósofos, mas também, oportunamente, momento de construir conceitos, de recortar conceitos partindo da subjetividade dos estudantes. É o momento de viver a experiência da potência com que o pensamento criador se reflete sobre o mundo. Em um mundo massificado, criar conceitos consiste em uma resistência ao pensar em série, segundo uma determinada formatação imposta pela sociedade. Criar valores, segundo Deleuze, é o ato de instaurar um novo pensamento partindo dos referenciais dos filósofos da tradição, sem, contudo, repetir a mesma ideia ou pensamento.

A aula de filosofia, penso, precisa ser vista como uma “oficina de conceitos”. Não é uma sala de museu, na qual se contemplam conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam *experiências e experimentações* com os conceitos. Dessa forma, termos na sala de aula a filosofia como atividade, como um processo, e não como um produto. Conceitos a serem criados, recriados, retomados, renovados, em lugar de conceitos *sempre já* presentes a serem decorados para a próxima prova. Uma vez mais fiquemos com Deleuze e Guattari quando afirmam que “pensar é

experimental, mas a experimentação é sempre o que está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (GALLO, 2013, p. 57).

Deleuze e Guattari (2010) são referenciais importantes em nossa investigação para a compreensão da aula de Filosofia como experiência filosófica, por entenderem que a Filosofia é momento de criação conceitual. Cruz e Mostafa (2009) ressaltam que não é qualquer coisa que dizemos que se apresenta como um conceito filosófico, pois “os conceitos apontam para coisas singulares e não para o geral, como supõem os substantivos de uma língua” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p. 24). A Filosofia não é o mesmo que a História da Filosofia, uma vez que a Filosofia olha sempre para frente; mas todos os conceitos têm uma história: “A filosofia tem por tarefa criar novos mundos possíveis e só a ela compete essa tarefa” (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p. 24). As mesmas pensadoras apresentam, assim, uma síntese sobre os conceitos na perspectiva de Deleuze e Guattari:

Todo conceito remete a um problema que está, de alguma maneira, malvisto, mal colocado.

1. Todo conceito tem componentes, se define por eles. É um todo porque composto por eles. É uma questão de articulação, corte e superposição.
2. Os componentes estão aproximados por vizinhança, similaridade, contornos que tornam absolutos no conceito.
3. Todo conceito tem uma história. Embora a história se desdobre em ziguezague, cruze outros problemas ou outros planos.
4. Todo conceito tem um devir. Sua relação com outros conceitos situados no mesmo plano, em uma concriação de conceitos em um mesmo plano (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p. 39).

Aspis e Gallo (2009) apresentam algumas questões sobre o ensino de Filosofia no ensino médio procurando relacioná-las com a compreensão de Deleuze e Guattari. Um dos problemas apresentados pelos autores é quando a aula de Filosofia passa a ser interpretada tendo como referência um determinado entendimento da atitude de Sócrates, como momento

apenas de diálogo, limitando-se à exposição da mera opinião entre os estudantes e o professor. Nessa perspectiva, a aula se transforma em um momento de debate, de estabelecimento de posições, sem que se pratique uma legítima experiência filosófica. Outros professores de Filosofia limitam sua aula a um momento de reflexão, sem se darem conta de que, para refletir, não se precisa necessariamente da Filosofia. Assim se apresentam os autores em relação ao que é esperado de uma aula como experiência filosófica:

Dessa forma, parece-nos que o fundamental, para as aulas de filosofia, é se tomar a filosofia como uma atividade, o que nos levaria para além do clássico debate entre Kant e Hegel: ensina-se Filosofia (isto é, conteúdo) ou o filosofar (isto é, processo)? Trabalhar a filosofia como atividade nos remete para uma dimensão em que o processo não se separa do produto; um só pode ser tomado como o outro e pelo outro. Sendo assim, conceber a aula de filosofia como um diálogo ou debate ou ainda como reflexão (todos apenas processo) não garante sua especificidade, sua identidade filosófica. [...] Tomando-se como premissa que o conceito é fruto da filosofia, Deleuze e Guattari apresentam como uma forma de exprimir o mundo, o acontecimento. O próprio conceito se faz acontecimento, ao dar destaque, relevância para um determinado aspecto do real. O conceito aparece então como uma forma própria da filosofia de construir compreensões para o real, diferentemente da ciência, que busca encontrar nesse mesmo real as funções que permitam compreendê-lo (ASPIS; GALLO, 2009, p. 38).

Gallina (2014, p. 359) sustenta a relevância de, ao se trabalhar a criação conceitual, se conferir o devido peso à História da Filosofia. Deve-se buscar um equilíbrio no trato desse conhecimento sem que se atribua a esse âmbito da Filosofia um exagerado valor, a fim de se evitar o enciclopedismo que se transmite quando uma aula de Filosofia privilegia a memorização dos sistemas filosóficos, destituída da participação da vivência pessoal do aluno em relação aos conceitos apresentados. Por outro lado, valorizar minimamente a História da Filosofia traz o risco de se resvalar para o outro extremo da questão, que redundaria em se desvalorizar a tradição do pensamento, transformando a Filosofia em um diálogo vazio de significado, por não ter como referencial uma

importante corrente de pensamento. Entendemos a relevância de se pensar a aula de Filosofia enquanto experiência filosófica como um momento que propicia ao estudante a oportunidade de não apenas dialogar com a tradição da História da Filosofia, mas também de criar os próprios conceitos. Nas palavras de Gallina (2014, p. 368), o problema filosófico emerge da situação cotidiana, dos devires em que está inserido aquele que exerce o papel de criador de conceitos:

Os problemas filosóficos não se encontram nos textos dos filósofos e sequer podem ser comunicados pelos professores de filosofia; eles estão submetidos aos devires, às orientações e às direções que não pertencem à história da filosofia, mas do acontecimento. Mesmo que os problemas estejam orientados para o passado ou para o futuro, eles estão submetidos às multiplicidades, aos devires que emergem como forças que operam em silêncio. Os problemas emergem dos acontecimentos e das experimentações. (GALLINA, 2014, p. 368).

Gallina (2014) afirma que Deleuze critica o entendimento da história do pensamento como uma manifestação do transcendente: “A atividade de criação do filósofo é um agenciamento que garante um registro único, singular, perante a tradição filosófica” (GALLINA, 2014, p. 368). Continuando sua exposição, afirma que a Filosofia é a única que produz conceitos, porque entende Deleuze que os “conceitos são cifras sem preexistência e que isso faz deles acontecimentos singulares” (GALLINA, 2014, p. 368).

Deleuze e Guattari (2010) sugerem que o filósofo do futuro seja o criador de uma nova imagem do pensamento. Criar uma imagem de pensamento não é criar verdades fixas e imutáveis. Nesse sentido, entendimentos concernentes à criação de conceitos, na perspectiva do ensino médio, consistem no exercício de se levar o estudante, primeiramente, a pensar em seus próprios conceitos, partindo da sua realidade; em um segundo momento, o estudante deve colocar seus conceitos em diálogo com o que pensaram os filósofos da tradição. Na sequência, o estudante é convidado a instaurar um plano de imanência, que é pré-filosófico e que não deve ser confundido com os conceitos. Mas é a partir do plano de imanência que se instalam os conceitos.

Assim, consideramos que Nietzsche contribui com nossa investigação, ao apresentar seu entendimento sobre a importância de se pensar no valor dos valores, assim como Deleuze e Guattari também contribuem, apresentando o entendimento da Filosofia como criação de conceitos. Avaliar o valor dos valores significa, na proposta de Nietzsche, uma nova possibilidade de se buscar não apenas uma avaliação de determinados valores, mas também de se avaliar o significado e o valor dos próprios valores. Nesse sentido, o estudante de Filosofia do ensino médio é incentivado a avaliar seus próprios valores e a buscar compreender que os valores não foram criados metafisicamente, que têm uma origem humana, demasiadamente humana. Criar conceitos, para Deleuze e Guattari, representa que é específico da Filosofia criar conceitos, ou seja, instaurar um plano de imanência e, a partir desse plano, instaurar novos conceitos. Ao criar conceitos, o filósofo cria e recria significações para o mundo existente, buscando valorizar os conceitos não como seres imutáveis, fixos, mas sim como criações que estão constantemente sendo recriadas e flexibilizadas.

Passaremos agora à investigação das contribuições, das orientações contidas nas *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná*, que também traçam, como referência, o entendimento da Filosofia como criação de conceitos. Esses referenciais teóricos preservam, como elemento comum, o entendimento de uma aula como o momento de uma experiência filosófica, e não apenas um momento de contato teórico com sistemas filosóficos.

#### **4 As orientações das *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná*: a aula como experiência filosófica**

As *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2009)<sup>4</sup> iniciam destacando a importância da superação de um currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, na medida em que “uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo

---

4 Usaremos o termo *Diretrizes* todas as vezes em que fizermos referência às *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná*.

é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento” (PARANÁ, 2009, p. 25). Em contrapartida, as referidas *Diretrizes* apresentam a possibilidade de o currículo vincular-se às subjetividades e às experiências vividas pelo aluno. Entendemos a relevância de uma aula de Filosofia que possibilite ao estudante de Filosofia do ensino médio uma experiência conceitual da Filosofia, partindo de suas experiências pessoais.

As *Diretrizes* orientam no sentido da divisão do conhecimento científico estudado, a ser dividido em conteúdos estruturantes. “Os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento” (PARANÁ, 2009, p. 25), com o objetivo de que “deve ser disponibilizado como conteúdo ao estudante para que seja apropriado, dominado e usado” (PARANÁ, 2009, p. 26). A divisão em conteúdos estruturantes possibilita a superação do conhecimento enciclopédico da Filosofia, uma vez que os conhecimentos a serem apresentados se dão tematicamente, e não de forma linear, conforme a distribuição da História da Filosofia. Ensinar Filosofia é uma situação complexa porque envolve a superação da dicotomia que se estabelece entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar.

Todavia, é necessário efetuar alguns esclarecimentos e algumas ampliações sobre a aprendizagem filosófica. Aprender filosofia ou aprender conteúdos conceituais filosóficos remete a um ou outro dos múltiplos territórios filosóficos: a um período da história da filosofia, a um problema filosófico, à obra do filósofo, a uma série de textos filosóficos etc., entre os que será necessário selecionar e organizar em alguma sequência que possibilite a aprendizagem desejada para o aprendiz. Aprender a filosofar ou aprender procedimentos e atitudes remete a atividades e disposições plurais que, para além de algumas básicas indicadas acima, multiplicam-se e se desenvolvem em métodos e condutas filosóficas que em ocasiões não apenas se diferenciam, mas se contrapõem, segundo distintas escolas ou posturas filosóficas (OBIOLS, 2002, p. 107).

As *Diretrizes* propõem uma opção, portanto, pelo ensino de Filosofia partindo de conteúdos estruturantes que, por sua vez, remetam ao entendimento da Filosofia, tendo como referência problemas filosóficos; também, como veremos, as *Diretrizes* enfatizam a importância do

contato direto do estudante de Filosofia com o pensamento dos filósofos, possibilitando ao estudante a criação conceitual com base na interpretação do conteúdo que depreende do texto em estudo.

Tal compreensão supera a visão de ensino de Filosofia estritamente fiel a um manual, ao abrir-lhe as possibilidades de contato direto com o que realmente tal filósofo quis transmitir. Um estudo interpretativo possibilita que o estudante perceba as nuances do pensamento de determinado filósofo, porque os pensadores também divergem de seu modo de pensar um mesmo problema, se considerados os diversos momentos de escrita filosófica de cada pensador. Todavia, as *Diretrizes* enfatizam: “Ao conceber o ensino de Filosofia por meio de conteúdos estruturantes, estas Diretrizes não excluem, outrossim, absorvem as divisões cronológicas e geográficas” (PARANÁ, 2009, p. 39). As *Diretrizes*, em razão das nuances e das especificidades, elegem os seguintes conteúdos estruturantes: “Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética” (PARANÁ, 2009, p. 40). O aprender Filosofia e o aprender a filosofar expõem-se, no caso, como estudos inseparáveis, e o professor de Filosofia tem a missão de aliar o ensino de Filosofia aos problemas atuais com que o estudante se relaciona.

Em termos gerais, o ensino de filosofia no nível médio deve estar apoiado em algumas preocupações que, de modo claro ou confuso, estão presentes na vida dos jovens, que, para além das diferenças sociais e culturais, devem construir sua própria existência em uma sociedade e em uma escola em crise; preocupações de tipo existencial como orientação que darão às suas vidas, no trabalho, frente à sociedade e à exclusão, frente à política e aos problemas da democracia, ao viver o amor e o sexo, ao descobrir a liberdade e os limites etc. (OBIOLS, 2002, p. 132).

As *Diretrizes* apresentam a dualidade da presença/ausência do ensino de Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, oferecendo o entendimento de que, nos seus primórdios, o ensino de Filosofia esteve associado ao enciclopedismo dos jesuítas. Junto ao filosofar, os jesuítas também tinham a missão de catequizar os nativos, apresentando a boa nova do Evangelho. Porém, não podemos deixar de considerar as

contribuições dos jesuítas na constituição da educação brasileira e para o próprio ensino de Filosofia.

As *Diretrizes* relatam o lugar da Filosofia nos diversos momentos históricos da educação brasileira, desde a Proclamação da República até a LDB 9394/96; esta, em seu artigo 36, determinou que, ao final do ensino médio, o estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Assim, o entendimento geral foi de que a presença da Filosofia e da Sociologia dar-se-ia de forma interdisciplinar, a fim de possibilitar ao estudante os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania.

Ao criar mais espaço para as ciências humanas no currículo do ensino médio, a atual legislação volta a reconhecer oficialmente a importância da educação humanista na formação dos educandos desse nível de ensino, alterando o disposto na lei 5.692/71, que privilegiava um currículo centrado nos conhecimentos tecnológicos e nas ciências naturais em detrimento da área de ciências humanas, que teve seu espaço reduzido no currículo (ALVES, 2002, p. 96).

Alves nos auxilia na compreensão do que deve ser a Filosofia e a Sociologia, como possibilidade de exercício da cidadania:

No aspecto ético ou identidade autônoma, “a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição”. Ao mesmo tempo em que se vive sob certas normas que devem ser seguidas numa vida em sociedade, deve-se estar disposto e ter liberdade para criticar essas mesmas normas, se julgar necessário, agindo sempre, porém, sob bases orientadas por princípios universais e igualitários. [...] A filosofia retorna ao núcleo comum do currículo do ensino médio nesse contexto, dentre outras coisas, devido ao seu caráter interdisciplinar. Porém, se isto por um lado representa uma riqueza, por outro traz alguns inconvenientes que podem até comprometer o *status* atual que a filosofia tem alcançado nesse nível de ensino (ALVES, 2002, p. 47).

O Estado do Paraná, antes do ingresso da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias, pela Lei 11.684 de junho de 2008, aprovou a Lei nº 15.228, em julho de 2006, tornando a Filosofia e a Sociologia



obrigatórias na matriz curricular do ensino médio. O texto das *Diretrizes* (PARANÁ, 2009) diz que, diante do retorno legal da Filosofia no ensino médio, surgiu o questionamento: qual Filosofia ensinar? E é nesse sentido que as *Diretrizes* querem contribuir com parâmetros de ação que possibilitem ensinar Filosofia como uma experiência filosófica: “O ensino de filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevoo sobre todo o vivido, a fim de que consiga à sua maneira, também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos” (PARANÁ, 2009, p. 52). A especificidade apontada pelas *Diretrizes* é que o ensino de Filosofia tem algo peculiar, que se realiza na “relação do estudante com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos” (PARANÁ, 2009, p. 53).

Para Walter Kohan, o professor de Filosofia deve ensinar não apenas conceitos abstratos de Filosofia, mas também atuar como um interlocutor que, primeiramente, realiza uma experiência filosófica do conceito:

A questão é então que: viver a filosofia exige fazer com que outros sejam partícipes dela. Trata-se de um aspecto principal do problema que estamos analisando. Sócrates é também acusado de corromper os jovens. Se ele tivesse ficado tranquilo filosofando consigo mesmo, não teria gerado semelhante inquietação na *pólis*. O ponto é que não existe essa possibilidade para Sócrates. Segundo a sua compreensão, filosofar exige haver-se com outros. Por isso, o choque é inevitável, porque seu modo de vida afeta significativamente o modo como outros vivem. De maneira que Sócrates deve responder sobre o impacto de sua vida na vida dos jovens. Deve fazer-se cargo dos desdobramentos educacionais de sua arte. Quase como um professor de filosofia de nosso tempo (KOHAN, 2009, p. 32).

Assim, filosofar não significa um ato isolado da atividade de ensinar Filosofia. O ensinar filosófico de Sócrates está profundamente articulado com as atitudes de Sócrates. Nosso esforço argumentativo, ao longo de nossa reflexão, persegue a meta de expor que a Filosofia deve propiciar uma experiência filosófica, superando um ensino de Filosofia enciclopédico e formalista.

Como já destacamos, as *Diretrizes* apresentam vários conteúdos

estruturantes. Dentre eles, escolhemos comentar como a Ética é apresentada pelas *Diretrizes*. “A ética, enquanto conteúdo escolar, tem por foco a reflexão da ação individual ou coletiva, na perspectiva da Filosofia” (PARANÁ, 2009, p. 57). As *Diretrizes* ainda afirmam: “Mais do que ensinar valores específicos, trata-se de mostrar que o agir fundamentado propicia consequências melhores e mais racionais que o agir sem razão ou justificativas” (PARANÁ, 2009, p. 57).

A experiência filosófica deve possibilitar ao estudante não ser doutrinado sobre determinado tipo de comportamento tido como aceitável socialmente, para que possa aprofundar suas reflexões sobre a subjetividade valorativa. Talvez, uma das possíveis utilidades do ensino de Filosofia seja a sua contribuição no sentido de a sociedade e seus indivíduos poderem pensar a ética na sociedade em que vivemos e desnaturalizarem o que parece óbvio.

A filosofia esteve sempre marcada com o estigma do saber inútil. Mas a defesa heroica de uma sábia “inutilidade” prática hoje satisfaz a muito poucos. A “utilidade”, ou melhor, o “sentido” da filosofia pode consistir, simplesmente, em mostrar que os conhecimentos, as opiniões ou as relações estabelecidas não são naturais, que não estão dadas por si. O professor-filósofo poderia propor perspectivas de análise que tentem desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade. A filosofia na escola nunca teria que ser “mais do mesmo”, já que lhe é próprio incidir no que há. [...] É essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos *pensar* o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa, que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela (CERLETTI, 2009, p. 53).

Portanto, para possibilitar que o professor de Filosofia conduza o estudante do ensino médio a viver uma experiência filosófica, propõe-se uma divisão para a aula de Filosofia, a saber: mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos. Assim, o professor deve iniciar sua aula com uma explanação, mobilizando o estudante para que pense filosoficamente determinada

situação; posteriormente, ele problematiza, levantando uma questão filosófica; depois, ele investiga, na História da Filosofia, como determinado problema foi tratado pelos diversos filósofos ao longo do tempo; finalmente, ele culmina com a criação de conceitos, ou seja, “o ensino de Filosofia deve estar na perspectiva de quem dialoga com a vida” (PARANÁ, 2009, p. 60). Daí a importância do texto filosófico.

A partir de problemas atuais estudados da História da Filosofia, do estudo dos textos clássicos e de sua abordagem contemporânea, o estudante do Ensino Médio pode formular conceitos e construir seu discurso filosófico. O texto filosófico que ajudou pensadores a entender e analisar filosoficamente o problema em questão será trazido para o presente com o objetivo de entender o que ocorre hoje e como podemos, a partir da filosofia, atuar sobre os problemas de nossa sociedade (PARANÁ, 2009, p. 60).

Rui Valse observa que é possível ensinar/aprender Filosofia no ensino médio, “tomando a leitura do texto filosófico como tecnologia central” (VALESE, 2015, p. 17). Nesse sentido, o referido autor ainda afirma que é necessário superar o pragmatismo vigente no ensino médio, cujos estudantes buscam uma relação utilitária com o conhecimento, tendo em vista supor a necessidade direcionada tão somente à aprovação em um vestibular e a uma vaga na Universidade, além de melhorar sua capacidade de empregabilidade, quando, na verdade, deveria privilegiar o deslumbramento da experimentação de navegar por conceitos próprios.

Rui Valse ainda diz que a leitura do texto filosófico por si só não possibilita a aprendizagem filosófica, mas “é necessário que a leitura seja filosófica, para que a aprendizagem também o seja” (VALESE, 2005, p. 18). Esse pensamento converge para as *Diretrizes*, no sentido de que se faz necessário provocar, problematizar inicialmente uma questão filosófica para que, depois, se possa ler o texto filosófico e possibilitar, no final, uma criação de conceitos por parte do estudante.

Enfim, para finalizar esta seção, importante destacar que as *Diretrizes* norteiam para uma opção conceitual do ensino de Filosofia como criação conceitual, ao propor um ensino de Filosofia por meio de conteúdos estruturantes, ao invés de uma abordagem cronológica da História da Filosofia. Ao indicar um ensino de Filosofia que supere um

mero enciclopedismo, assim agimos por entender que tais orientações possibilitam ao estudante do ensino médio, a seu modo, criar conceitos e recortar a própria realidade. É de grande relevância a utilização dos textos filosóficos, na medida em que possibilitam uma compreensão mais direta ao estudante do pensamento de determinado filósofo. Portanto, as orientações contidas nas *Diretrizes* convergem para o nosso esforço argumentativo em defender um ensino de Filosofia como experiência filosófica, conjugando vida e teoria, levando à assimilação vital dos conteúdos teóricos da Filosofia.

## 5 Apresentação e análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizou-se conceito de Bardin (2011). A autora enfatiza que a análise de conteúdos é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 49).

Metodologicamente, a organização da análise processou-se, como recomenda Bardin (2011), em três momentos distintos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados mediante inferência e interpretação. Durante a pré-análise, realizou-se a escolha dos documentos a serem analisados e a formulação de hipóteses e objetivos. Já a exploração do material consistiu na codificação, dividindo, em categorias, as respostas dos estudantes. Culminou com a análise e a obtenção de inferências, com base nos dados processados.

Os sujeitos da pesquisa apresentaram-se circunscritos à categoria estudantes do ensino médio do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho do Estado do Paraná. Foram escolhidos 340 estudantes, matriculados em quatro colégios, nos municípios de Santo Antônio da Platina, Joaquim Távora, Andirá e Cambará. Os dados foram coletados por meio de questionários, estruturados da seguinte forma:

três questões caracterizaram os sujeitos de pesquisa; outras questões, sobre a compreensão do estudante em relação às aulas de Filosofia, sobre a compreensão da ética e dos valores; e o questionamento sobre como os professores desses alunos iniciam a aula de Filosofia e sobre a importância da Filosofia para o cotidiano escolar. Passemos agora à análise dos dados empíricos obtidos na pesquisa, destacando que nem todo o questionário será apresentado neste momento, tendo em vista o limite da exposição em um artigo.

Quanto à caracterização dos sujeitos de pesquisa, concluímos que 335 (97%) situam-se entre 13 e 18 anos; 5 (3%) responderam que têm entre 19 e 24 anos; nenhum entrevistado se identificou em faixa de idade com mais de 24 anos. Já em relação ao entendimento sobre a aula de Filosofia que os alunos demonstraram possuir, podemos relatar que 38 estudantes (11%) registraram que é importante estudar Filosofia, porque ensina sobre a teoria dos filósofos; 14 (4%) responderam que é um momento de teoria abstrata, sem nenhuma relação com a vida cotidiana; 288 (85%) responderam que é importante, porque auxilia a pensar e a formular conceitos sobre o mundo e sobre as pessoas, de acordo com o que os filósofos pensaram. Em números preponderantes (85%), afirma-se que a Filosofia deve conjugar vida e teoria, sendo uma reflexão sobre a prática do cotidiano, o que coaduna com as *Diretrizes*:

Assim, o ensino de Filosofia como criação de conceitos deve abrir espaço para que o estudante possa planejar um sobrevoo sobre todo o vivido, a fim de que consiga à sua maneira também, cortar, recortar a realidade e criar conceitos [...] Essa ideia de criação de conceitos como resultado da atividade filosófica no Ensino Médio não deve ser confundida com a perspectiva acadêmica de alta especialização, ou seja, o que se pretende é o trabalho com o conceito na dimensão pedagógica [...] Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos nos currículos escolares. Por isso, os conteúdos estruturantes devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas com significado histórico e social e analisem a partir dos textos filosóficos que lhes forneçam subsídios para que pesquisem, façam relações e criem conceitos (PARANÁ, 2009, p. 35).

O estatuto do conceito de que nos falam Deleuze e Guattari defende que não é necessária transcendência para que o estudante possa pensar sobre os valores inerentes à sua subjetividade. O estudante pode evidenciar um plano de imanência e pensar sobre seus próprios valores, buscando, conforme nos ensina Nietzsche (1978), uma abordagem sobre a gênese dos valores, sobre quais forças engendraram, sobre quais determinaram os valores.

Deleuze e Guattari encerram o capítulo dos conceitos dizendo que, em toda parte, encontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: o conceito com essa multiplicidade, com vários componentes que se ligam como que por pontes e sempre dando conta de um acontecimento por vir. Donde o inigualável papel da filosofia que é o de erigir, construir, criar novos eventos das coisas e dos seres, novos mundos possíveis. Novas compreensões do mundo só podem ser filosóficas e que só a filosofia pode criar. Ou o possível como acontecimento. Os conceitos convocam a humanidade a um novo mundo. É disso que trata a filosofia (CRUZ; MOSTAFA, 2009, p. 38).

Outra questão tratou da importância da aula de Filosofia, considerando a vida diária dos estudantes. Para 276 estudantes (81%), a aula de Filosofia é relevante, porque possibilita a interação entre o pensamento dos filósofos e o modo como pensamos os mesmos problemas filosóficos na atualidade; 23 (7%) responderam que a Filosofia refere-se a outro tempo, que não existe relação com a realidade atual e, desse modo, trata-se de um estudo descontextualizado dos problemas atuais; 41 (12%) afirmaram que desejam aprender Filosofia porque universidades conceituadas exigem Filosofia em sua prova de vestibular.

Importante ressaltar que grande parte dos estudantes atribui importância à Filosofia, tendo em vista a relação com a vida cotidiana dos estudantes, ou seja, a Filosofia não se dissocia da vida dos estudantes. Sobre a relação do conceito com a realidade cotidiana e inerente à própria existência:

Enfim, o conceito não é discursivo, e a filosofia não é uma formação discursiva, porque não encadeia proposições: é a confusão do conceito com a proposição que faz acreditar na existência de

conceitos científicos, e que considera a proposição como uma verdadeira “intensão” (o que frase exprime), então o conceito filosófico só aparece, quase sempre, como uma proposição despida de sentido. Esta confusão reina na lógica, e explica a ideia infantil que ela tem da filosofia. [...] Os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de seguir ou de se corresponder. Os conceitos são totalidades fragmentárias, não são sequer pedaços de um quebra-cabeça, pois seus contornos irregulares não se correspondem. Eles formam um muro, mas é um muro de pedras secas e, se tudo é tomado conjuntamente, é por caminhos divergentes. Mesmo as pontes, de um conceito a outro, são ainda encruzilhadas, ou desvios que não circunscrevem nenhum conjunto discursivo. São pontes moventes. Desse ponto de vista, não é errado considerar que a filosofia está em estado de perpétua digressão ou digressividade (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 31).

Sílvio Gallo afirma que não é possível adotar uma didática geral para se ensinar Filosofia, na medida em que a experiência filosófica é sempre uma aventura em que sabemos o momento de partida, como se relaciona com as subjetividades da vida dos estudantes. Não sabemos em que local chegaremos com nossas investigações; desse modo, não pode ser pensada sob a ótica de uma didática geral, justamente porque relaciona teoria e vida.

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião –, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica (GALLO, 2013, p. 53).

Com relação à presença do conteúdo estruturante – Ética na aula de Filosofia – 248 (73%) responderam que é importante a existência no ensino médio do conteúdo Ética, porque possibilita que o estudante pense sobre seus próprios valores; 73 entrevistados (21%) responderam que são temáticas importantes de serem estudadas, tendo em vista um futuro vestibular; 19 respostas (6%) acreditam que temáticas sobre os

valores e a ética não são importantes, porque são temas polêmicos, e isso não deve ser objeto de estudo científico.

Nietzsche, no Prefácio de *Para a genealogia da moral*, demonstra sua inquietação quanto a se evidenciarem as origens dos valores morais e de inquirir-se sobre as forças e a relação de forças que engendram determinados valores a ganharem proeminência em detrimento de outros. Evidentemente que no ensino médio percebem-se os limites próprios dos estudantes, mas todos são convidados a pensar nos valores como criações históricas, humanas, demasiadamente humanas, e o resultado de 73% é bastante positivo, uma vez que demonstra que os estudantes expõem o entendimento sobre a relevância de se pensar no valor dos valores vigentes na sociedade.

Meu pensamento sobre a procedência de nossos preconceitos morais – pois disso se trata neste escrito polêmico – recebeu na primeira, parcimoniosa e provisória expressão naquela coletânea de aforismos que leva o título Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres, e cuja redação foi começada em Sorrento, durante um inverno, que me permitiu fazer alto, como um andarilho faz alto, e abarcar com o olhar vasto e perigoso país através do qual meu espírito até então fizera sua andança. Isso aconteceu no inverno de 1876-1877; os pensamentos mesmos são mais velhos. Eram, no principal, já os mesmos pensamentos que retomo nas presentes dissertações: – esperemos que o longo intervalo lhes tenha feito bem, que eles se tenham tornado mais maduros, mais claros, mais fortes, mais perfeitos! (NIETZSCHE, 1978, p. 297).

Com relação à avaliação de Filosofia, 47 (14%) afirmaram que os professores exigem dos estudantes que apenas tenham memorizado os pormenores do pensamento dos filósofos, ou seja, exigem a memorização dos conteúdos; 257 (75%) afirmam que os professores exigem, além da memorização, posicionamento pessoal, e que os estudantes devem argumentar sobre os conceitos estudados e os objetos de avaliação; 36 entrevistados (11%) responderam que os professores não exigem muito conhecimento a respeito da teoria dos filósofos, e a avaliação ocorre gradualmente, em estilo de marque “X”, modelo similar ao cobrado nos vestibulares.



Entendemos que a prática dos professores (75%) está em coerência com as orientações das *Diretrizes*, que defende a especificidade da Filosofia; e isso repercute no processo avaliativo: “Ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está sendo avaliado é a capacidade de argumentar e identificar os limites de posições” (PARANÁ, 2009, p. 62). Em outras palavras, as *Diretrizes* orientam sobre ser relevante fazer-se um diagnóstico inicial do discurso do estudante, identificando-se os conceitos que esse estudante logrou elaborar durante os procedimentos de estudo de Filosofia.

O que deve ser levado em conta é a atividade com conceitos, a capacidade de construir e tomar posições, de detectar os princípios e interesses subjacentes aos temas e discursos. [...] A avaliação de Filosofia se inicia com a mobilização para o conhecimento, por meio da análise comparativa de que o estudante pensava antes e do que pensa após o estudo. Com isso, torna-se possível entender a avaliação como um processo (PARANÁ, 2009, p. 62).

Enfim, as respostas do questionário para os alunos, preponderantemente, destacam que eles entendem que a Filosofia não deve ser algo desligado da existência, que a Filosofia se faz na existência humana. Importante ressaltar, conforme o entendimento de Gallo (2013), que a Filosofia, em sua especificidade, vai além de uma didática geral; portanto, o ensino de Filosofia deve ser pensado como um problema filosófico, e não deve se desvincular a teoria filosófica da própria existência, seja de quem ensina, seja de quem aprende a filosofar.

## 6 Considerações finais

Nosso artigo objetivou problematizar em que medida é possível oferecer uma aula de Filosofia como experiência filosófica, distanciada do mero enciclopedismo. Evidenciamos que a aula de Filosofia deve ser entendida como um problema filosófico. Na qualidade de problema filosófico, deve ser colocada como um questionamento filosófico que não encontra respostas prontas e acabadas. Deve-se pensar numa justa

valorização da História da Filosofia, porque, sem a presença dessa fundamentação teórica, a Filosofia se tornará um diálogo estéril entre pessoas. Por outro lado, uma supervalorização da História da Filosofia pode reduzir a aula a uma mera e enfadonha memorização de sistemas filosóficos, destituída de problematização filosófica, sem, igualmente, se culminar numa experiência filosófica por parte dos estudantes.

Nietzsche contribui com nossas reflexões em duas perspectivas: a primeira, em relação ao seu entendimento da verdade como metáfora; a segunda, em relação ao seu entendimento do valor dos valores. Nietzsche apresenta o questionamento sobre a fixidez conceitual da verdade como algo absoluto, e que a verdade é metáfora que esqueceu sua dimensão de fluidez. Com relação aos valores, Nietzsche problematiza que devemos pensar no valor dos valores, ou seja, problematizar o valor dos valores, quais forças e quais relações de forças engendraram determinados valores e formulações axiológicas. Na pesquisa de campo, percebemos que a maioria dos estudantes valoriza a relevância da presença dos temas da Ética no ensino médio, justamente por problematizar a genealogia dos valores existentes na sociedade.

Deleuze e Guattari nos auxiliam a pensar a aula como experiência filosófica, como criação conceitual. E é justamente esse posicionamento que as *Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná* propõem. Tanto isso é verdade que, quando se fala sobre a avaliação em Filosofia, as *Diretrizes* enfatizam que o que deve ser ponderado é a diferença entre o discurso que o aluno elaborava antes das aulas de Filosofia e o discurso conceitual que ele passa a dominar posteriormente. E ainda, o professor não deve avaliar o conteúdo do discurso, que pode ser contrário ao posicionamento do professor, mas a capacidade argumentativa do estudante. Deleuze e Guattari ainda contribuem com nossa investigação na medida em que tratam do plano de imanência, questionando toda a tradição filosófica que valorizou a transcendência. A Filosofia deve ensinar a formar conceitos com base na existência real das pessoas, do seu cotidiano.

Os dados empíricos da pesquisa, resultados do trabalho com estudantes do ensino médio, demonstram que, de modo predominante,

também os estudantes compreendem a Filosofia como criação conceitual, e também entendem que a Filosofia não deve dissociar-se da vida real de cada educando. Esperamos, em futuras investigações, intensificar estudos a respeito da temática da aula de Filosofia como experiência conceitual, buscando aprofundar cada vez mais os conhecimentos teóricos aqui apresentados e outros que pudermos colher ao longo de estudos que hão de vir, a fim de contribuir com o pensamento de uma aula que não seja enciclopédica.

## Referências

ALMEIDA, Rogério Miranda. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

ANSELL-PEARSON, Keith. **Nietzsche como pensador político: uma introdução**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino: singularidade e diferença entre Lacan e Deleuze**. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção Filosofia e Ensino).

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRUZ, Denise Viuniski da Nova; MOSTAFA, Solange Puntel. **Para ler a Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari**. Campinas: Alínea, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DENAT, Céline. Nietzsche, pensador da história? Do problema do “sentido histórico” à exigência genealógica. **Cadernos Nietzsche**, São Paulo, n. 24, 2009.

FAVRETO, Kleber Elemar. O filósofo educador e a filosofia criadora: uma análise da “pedagogia do conceito” de Deleuze e Guattari. **Polymatheia**, Fortaleza, v. 6, n. 9, 2013.

FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa**: uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLINA, Simone. O ensino de filosofia e a criação de conceitos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 359-371, set./dez. 2014.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia**: o paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

LOPES, Rogério Antônio. **Elementos de retórica em Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2005.

MENDES, Ademir Aparecido P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio**: análise a partir da compreensão dos

professores de filosofia da escola pública paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MATEUS, Graciete da Cruz. **Pedagogia do conceito**: relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em ensino de filosofia no ensino secundário. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012.

MOTA, Thiago. O conceito de Genealogia em Nietzsche. **Intuitio**, Porto Alegre, n. 2, p. 308-328, nov. 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. Trad. Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

OBIOLS, Guilherme. **Uma introdução ao ensino de Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/Filosofia.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/Filosofia.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PASCHOAL, Antônio Edmilson. O procedimento Genealógico de Nietzsche. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-21, jul./dez. 2000.

RAMOS, Cesar Augusto. Aprender a filosofar ou aprender a filosofia: Kant ou Hegel? **Trans/form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 197-217, 2007.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**:

pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALESE, Rui. Metodologia para a educação filosófica na Educação Básica. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 9-20, jan./jun. 2015.

Recebido em 17/03/2016  
Aprovado em 27/08/2016